



Introduction - Une question

Pierre Mœglin

► To cite this version:

Pierre Mœglin. Introduction - Une question. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.7-36, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387370

HAL Id: hal-01387370

<https://hal.science/hal-01387370>

Submitted on 25 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction - Une question

Pierre Mœglin

Pierre Mœglin est professeur à l'université Paris Nord où il dirige le Laboratoire des sciences de l'information et de la communication (LabSic). Ses recherches portent sur les innovations socio-techniques en communication, les industries culturelles, la convergence des médias et les mutations industrielles de la formation. Il est notamment l'auteur de *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, 1994.

Cet ouvrage est le fruit de la rencontre de deux collectifs de recherche, le Séminaire Industrialisation de la formation¹ et le Groupe franco-québécois sur la convergence des techniques et industries de la câblodistribution et des télécommunications².

Préparée par plusieurs échanges antérieurs³, leur rencontre a été facilitée par l'appartenance à ces deux collectifs de celui qui l'a organisée, l'auteur de ces lignes. Mais elle est due avant tout à ce qu'ils ont en commun, malgré la différence de leurs orientations de départ et de leurs

¹ Depuis sa création en 1991, font partie de ce Séminaire, parfois désigné par son acronyme, "Sif", Yolande Combès (Centre National d'Études des Télécommunications et Université Paris Nord), Julien Deceuninck (IUFM Nord-Pas-de-Calais), Éric Delamotte (Université de Rouen), Élisabeth Fichez (Université de Lille III), Viviane Glikman (Institut National de la Recherche Pédagogique), Pierre Mœglin (Université Paris Nord), Alain Payeur (Université du Littoral-Côte d'Opale). Rosemarie Meyer (Université Paris VIII) en a été membre jusqu'en 1997. Récemment, plusieurs autres collègues se sont joints à ceux qui viennent d'être nommés, mais sans avoir participé à cet ouvrage. En plus de ses réunions ordinaires, le "Sif" organise régulièrement des journées d'étude dont les actes sont publiés : sur la notion d'usager en formation, sur la question des lieux de formation, sur la notion de bien éducatif pour citer les dernières en date. Il est l'un des groupes de recherche habilités par la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication.

² Les responsables du "Programme intégré" franco-québécois sont Jean-Guy Lacroix (Université du Québec à Montréal), Bernard Miège (Université Stendhal-Grenoble III), Pierre Mœglin (Université Paris Nord), Gaëtan Tremblay (Université du Québec à Montréal). Il associe aujourd'hui plus d'une dizaine de chercheurs. Plusieurs manifestations donnant lieu à publications ont été ou vont être organisées dans le cadre de ce programme : à Montréal, en 1995 sur "les autoroutes de l'information, un produit de la convergence" ; à Grenoble, en 1998, sur "les téléservices". Ce programme est cofinancé depuis 1993 par le Ministère français des Affaires Étrangères et le Ministère des Relations Internationales du Québec.

³ Notamment lors du colloque international *La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles* (Sif 1994) ainsi que lors du "colloque spécialisé" *Industrialisation de la formation et convergence*, de la Sfsic en 1997, où ont été présentées et discutées les premières versions des textes de cet ouvrage.

perspectives : au cœur de leurs travaux, tous deux inscrivent depuis plusieurs années la question de l'industrialisation de la formation.

Une question, précisons-le d'emblée, plutôt que des réponses. De fait, l'on trouvera ici, d'abord et principalement, une réflexion menée à plusieurs sur les rapports éventuels (et sur la manière de les évaluer) entre les règles, pratiques et formes organisationnelles propres à la formation, d'une part, et celles qui structurent ce que l'on appelle communément le "monde industriel", d'autre part.

Plus exactement et pour tenir compte de la dissymétrie de la confrontation, le propos de cet ouvrage est d'apprécier la conformité — c'est-à-dire le degré d'assujettissement — de la formation par rapport à l'industrie en général. Ou, si l'on préfère, il est de juger de la pertinence des tentatives visant de plus en plus couramment à faire aujourd'hui de la première, ou à y voir potentiellement un sous-système de la seconde. En l'occurrence, la formation sera entendue, au sens large, comme l'ensemble des activités organisées et socialement validées ayant prioritairement ou exclusivement trait à la transmission et à l'acquisition de savoirs et savoir-faire, que ce soit à l'école, à domicile ou sur le lieu de travail⁴.

Surgit toutefois une difficulté que trahissent déjà les approximations précédentes et qu'immanquablement rencontrent, chacun à leur tour, les contributeurs de cet ouvrage : la référence à ce que le monde industriel a de proprement industriel n'est pas univoque. Y voisinent au contraire des modèles et représentations hétérogènes de l'industrialisation.

Modèles et représentations hétérogènes, certes, mais *a priori* tous susceptibles à un titre ou à un autre d'aider à caractériser, au moins partiellement, les mutations actuelles de la formation, pourvu que la nécessité s'en fasse sentir et qu'entre eux, un choix puisse s'opérer⁵. Ce sont les suivants :

- Celui, historique⁶, de la grande industrie, né il y a plus d'un siècle avec les unités de production concentrées et standardisées, pratiquant l'exploitation intensive et rationnelle de la force de travail (selon les principes de la chaîne de fabrication) et jouant sur les économies

⁴ En quoi elle se distingue de l'information ou de l'activité culturelle en général. Sans anticiper sur les analyses qui vont suivre, force est cependant de remarquer que la distinction en question est de plus en plus délicate à établir : non seulement il arrive que des activités "sauvages" de formation à domicile ou au travail s'officialisent peu ou prou par le biais de procédures diverses de reconnaissance ou de validation d'acquis, mais encore, à l'inverse, les activités formelles, menées en classe, empruntent de plus en plus aux formes autodidactiques de la pratique culturelle ordinaire. Quant à la présence du "tiers formant" (enseignant ou tuteur), longtemps tenue pour le critère par excellence de la formation, les observations et analyses de cet ouvrage montrent qu'elle n'est plus indispensable, du moins sous sa forme traditionnelle.

⁵ Sur ce point, voir notamment notre tableau des tendances industrielles affectant la réindustrialisation de la formation (chapitre X).

⁶ Nous n'entrerons pas ici dans la question de la périodisation. Selon F. Caron (1997), une première révolution industrielle a été suivie de celle des années 1880, se traduisant par la mise en question du charbon-roi et de la vapeur. Avec l'électricité, le moteur à explosion et la chimie organique, se serait véritablement développée la civilisation de masse, dont le plein épanouissement n'intervient toutefois que durant la décennie 60, juste avant la crise des années 70.

d'échelle en s'adressant à des marchés aussi étendus que possible. C'est aussi le modèle à partir duquel, avec les progrès du capitalisme, les principes de l'industrialisme se sont diffusés entre les deux guerres dans l'ensemble du corps social, jusqu'à une bureaucratie que Max Weber qualifie alors d'"industrielle"⁷,

- Celui, plus récent, des organisations rompant avec le système taylorien-fordien pour adopter des modes flexibles de décision et de fabrication en juste-à-temps, mieux adaptés aux évolutions de la concurrence et sensibles aux exigences d'un régime de production placé sous le signe de l'économie de variété⁸. Ce modèle est parfois dit "postindustriel" (Bell, Touraine) ou simplement "néo-industriel" (Zarifian), selon la part qu'y tient notamment la composante informationnelle dans l'activité productive proprement dite.

- Celui des industries du tertiaire, en particulier des services industrialisés très récemment (réseaux de grande distribution, structures hôtelières, parcs d'attraction...). Ce modèle se caractérise entre autres par le fait qu'y prévaut une séparation forte entre fonctions logistiques et fonctions de contact avec la clientèle et que la priorité y est donnée à l'implication de l'utilisateur dans la coproduction du service⁹, allant parfois jusqu'à des prestations "sur mesure".

- Celui, plus spécifique encore, des industries culturelles, au sein desquelles ce qu'il y a d'industriel se traduit, selon T. Adorno (1963, p.14), par la standardisation des contenus et la rationalisation des techniques de distribution, davantage que par la transformation du processus de production lui-même (comme dans les modèles précédents). Loin de renvoyer toutefois à un fonctionnement unique, valant indifféremment pour radio, presse, cinéma, livre et tout autre objet culturel, comme l'imaginaient les théoriciens de l'École de Francfort, le terme "industries culturelles" recouvre en fait des logiques différenciées, selon que l'on a affaire à la production de biens matérialisés (par exemple sous la forme de produits édités) ou de la prestation de biens immatériels (par exemple un programme de télévision). Pour chaque type d'activité, des formes distinctes de financement interviennent (amont/aval, direct/indirect) induisant ensuite également des modalités différentes d'organisation générale des filières (flot, éditorial, club, compteur...) ¹⁰.

Confronté à la diversité de ces modèles, l'observateur des mutations de la formation éprouve des sentiments partagés.

⁷ Ou "mécaniste", au sens de Mintzberg. Pour des applications de ce modèle à l'éducation, voir notamment : Lê Thanh Khôi (1967), Richta (1973). Voir aussi Illich (1971) pour la critique radicale d'une industrialisation de l'enseignement correspondant à ce modèle.

⁸ Sur ce point, voir notamment Coriat et Weinstein (1995).

⁹ Sur la coproduction des services et la servuction, voir Eiglier et Langeard (1987) et l'application qui en est faite à l'éducation par É. Barchechath et S. Pouts-Lajus (1991) ou J.-M. Albertini (1992) et à un secteur voisin, celui des bibliothèques et centres de documentation, par J.-M. Salaün (1990).

¹⁰ Sur l'analyse en termes d'industries culturelles, voir notamment : Flichy (1980), Miège et al. (1986), Miège, dir (1990), Tremblay et Lacroix (1991).

D'un côté, leur diversité lui apparaît féconde, l'incitant à chercher à tirer parti de la référence à tel ou tel d'entre eux au titre de grille de lecture susceptible de l'aider à caractériser les voies industrielles de son propre objet : la formation. De l'autre côté, cette même diversité le sensibilise à la pluralité des logiques d'industrialisation en présence, l'alertant du même coup sur la difficulté qu'il y a, à titre heuristique, à en privilégier l'une au détriment des autres. En outre, il ne peut non plus s'empêcher de songer que cette diversité est elle-même imputable à l'hétérogénéité des contextes : l'usine n'est pas le bureau et un studio de cinéma n'a rien à voir avec un atelier flexible. Dès lors, ne doit-on pas considérer que le secteur de la formation aurait, lui aussi, des spécificités, et qu'elles requièrent alors l'invention d'un ou de modèles spécifiques ?

Deux types d'interrogations distinctes surgissent donc dès maintenant. Laquelle ou lesquelles des grilles de lecture retenir ? C'est-à-dire dans quel ordre les solliciter et comment les organiser les unes par rapport aux autres ? Telles sont les interrogations qui résultent de la tentative d'appliquer à un objet nouveau des modèles d'analyse tout faits. Mais faut-il absolument retenir l'une ou (et) l'autre de ces grilles ? N'y aurait-il pas plutôt lieu d'en élaborer d'inédites, sous peine de faire l'impasse sur les développements industriels propres à la formation ? Et, si c'est le cas, sur quelles bases et à partir de quels modèles de référence ? Telles sont les interrogations résultant du souci de se passer des modèles antérieurs.

Des unes aux autres de ces interrogations, *a priori*, il y a incompatibilité. Comment, en effet, dans le même raisonnement, vouloir mettre en question le bien-fondé de l'importation d'un ou de plusieurs modèles exogènes et, simultanément, rechercher le plus pertinent de ces modèles pour les situations à analyser ? Apparemment, les deux démarches s'excluent mutuellement.

Les apparences sont trompeuses, cependant. Ou, plus exactement, les faits apparaissent en fin de comptes moins tranchés que la raison ne le voudrait. Du moins est-ce l'une des principales leçons que l'on devrait pouvoir tirer de cet ouvrage et qui tient dans les deux propositions suivantes : d'une part, l'industrialisation de la formation est moins un fait établi qu'un phénomène tendanciel : en soi, la formation n'est ni artisanale ni industrielle, mais des tendances industrielles s'y développent plus ou moins récemment ; d'autre part, si l'analyse de l'industrialisation de la formation (du point de vue des formes industrielles que revêtent ses tendances) ne peut faire l'économie des quatre références industrielles qui viennent d'être évoquées, elle ne saurait non plus s'y réduire entièrement.

Autrement dit, il est vrai qu'interviennent, au sein de la formation, des tendances polymorphes empruntant à toutes les formes industrielles connues, mais il est non moins vrai que ces tendances sont elles-mêmes traversées par des références tellement diverses que leurs

combinaisons finissent par donner lieu à des configurations industrielles originales. Telle est probablement l'une des idées-forces qui, implicitement, se dégage des contributions réunies ici.

Encore faut-il en suivre le cheminement, de l'un à l'autre des chapitres. Pour aider le lecteur à s'y repérer, cette introduction vise donc, non pas à résumer les propos de chaque contributeur (suffisamment clairs pour se passer de tout commentaire supplémentaire), mais à présenter, en quelque sorte en coupe verticale, les questionnements par lesquels ils transitent eux-mêmes tous peu ou prou, avant d'arriver au constat que l'on vient de formuler.

Plus précisément, les problèmes qu'ils rencontrent — et qui sont probablement ceux que rencontre quiconque s'attache à une entreprise du type de celle-ci — sont de trois ordres : relatifs à la réalité industrielle du système de formation, à la nature et au contenu de la notion d'industrialisation appliquée ou applicable à la formation et enfin à l'intensité des tentatives qui, de l'intérieur ou de l'extérieur, poussent à cette industrialisation, quelles qu'en soient les incidences réelles par ailleurs.

Ce sont ces problèmes qu'avec d'autres, davantage liés aux questionnements singuliers de chaque contributeur, l'on retrouvera tout au long de cet ouvrage. A ce titre, il nous semble judicieux de les évoquer en préambule et de manière synthétique, non sans indiquer brièvement à chaque fois quels éclairages, convergents ou contrastés, les auteurs leur apportent, de l'une à l'autre de leurs contributions.

Réalité industrielle en question

Le premier problème est lié aux interprétations, souvent contestables, auxquelles donne lieu le fait d'évidence qui vient d'être suggéré : celui des spécificités de la formation. Il n'est pas discutable en effet que certaines des transformations y intervenant actuellement et susceptibles, après examen, d'être éventuellement désignées par les qualificatifs d'industrielles ou d'industrialisantes sont loin d'être conformes à celles que l'on connaît ailleurs dans les autres secteurs industrialisés.

Pour mieux dire, elles ne se retrouvent pas telles quelles dans les domaines régis par les quatre modèles qui viennent d'être cités, de l'industrie traditionnelle, des nouvelles organisations productives, des services industrialisés et des industries culturelles. En résulte l'incertitude méthodologique suggérée précédemment, induisant de la part de nombre d'auteurs des réactions pour le moins inattendues sur leur manière de se représenter la réalité de l'industrialisation de la formation. Ou plus exactement, de ne pas se la représenter.

Inadéquation

Quelles sont, pour commencer, les transformations de la formation susceptibles d'aller dans le sens de son industrialisation, et qu'ont-elles de si spécifique ?

Il ne saurait être question d'en produire dès maintenant une liste exhaustive et détaillée ni de chercher à faire ressortir (ce qui est pourtant plus nécessaire encore) leurs liens avec les mutations de la société en général. Contentons-nous plutôt d'en mentionner les principales, parmi celles qui sont le plus directement reliées à la question industrielle. Ce sera donc, pour le moment, sans aller au-delà de ce qu'en disent les discours ordinaires sur l'éducation, dans le désordre et avec les contradictions qui leur sont habituelles.

Ainsi trouve-t-on fréquemment mentionnés des phénomènes tels que l'expansion sans précédent de l'appareil de formation, du fait de la multiplication des filières, notamment professionnalisées, de la déconcentration des lieux de formation, de l'allongement des études en général et du développement de la formation continue ; cette expansion est accompagnée — en même temps qu'elle se traduit — par l'augmentation considérable des effectifs qu'après l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur a connu¹¹. Intervient également la mise en cause des valeurs historiques du service public éducatif (gratuité, désintéressement, équité, égalité des chances) elle-même illustrée, entre autres, par la contestation de l'institution scolaire en tant que telle, de ses acteurs, de la valeur de ses sanctions et diplômes et plus généralement de sa fonction traditionnelle d'"ascenseur social".

Lui est lié *a contrario* l'alignement de pans entiers du système éducatif sur les normes du consumérisme et de la gestion entrepreneuriale, souvent présentées comme les réponses les plus adéquates à la croissance explosive du marché du savoir et des connaissances¹² à l'École et à l'Université ainsi que sur leurs marges : stimulés par une forte demande privée de formation, survivent et parfois vivent fort bien entreprises de formation continue, officines de soutien et rattrapage scolaire, bureaux d'évaluation et de bilan de compétences, organismes de placement de stagiaires, salons étudiants, instances de labélisation, etc. Il y a là suffisamment de phénomènes et un contexte suffisamment favorable à la fragmentation de l'appareil de formation en micro-mondes étanches et déconnectés les uns des autres pour qu'en soit mis en question le modèle dominant d'enseignement collectif, au profit de pédagogies individualisées, sur mesure, éventuellement à distance, même si elles sont plus souvent prônées qu'effectivement réalisées.

¹¹ où 58% des pères et 69% des mères de la population n'ont pas suivi d'études supérieures. Il est vrai que, pour le moment, le nombre des inscrits à l'Université tend à se stabiliser. Mais cette stabilisation fait suite à une croissance durable et exceptionnelle.

¹² que L. Creton (1984) qualifie de "marché de l'adaptation" et que nous serions nous-même tenté de désigner comme un "marché de l'angoisse", alimenté par la crainte de ne pas être à la hauteur des défis professionnels et générationnels qu'engendre la concurrence sociale exacerbée par la crise économique.

Rien, cependant, que de très classique, dans ce qui a en fait toutes les apparences d'un processus de décomposition/recomposition. Ce sont là en effet les conditions que l'on retrouve habituellement au moment de l'instauration d'un ordre nouveau, plus perméable que ne l'est celui qui est encore majoritairement en place aux injonctions productivistes et à l'alignement sur les normes d'une rentabilité essentiellement économique. En est-ce cependant assez pour que l'on soit fondé du même coup à voir dans cet ordre la marque d'une logique industrielle affectant l'appareil de formation et, si oui, que doit-elle aux quatre qui ont été mises en évidence précédemment ?

Sans doute, en réponse à cette question, ne se trouvera-t-il personne pour contester que cet ordre nouveau soit porteur de ces mêmes impératifs de rationalisation et de standardisation que, chacune à leur manière, grande industrie et néo-industrialisation mettent en avant. Encore faudrait-il, pour mener à son terme le rapprochement et assimiler pleinement la sphère de la formation à l'une ou à l'autre de ces deux formes industrielles, commencer par lever l'incertitude — signalée par plusieurs auteurs ici même¹³ — touchant à ce qui y est produit. Que produit en effet la formation ? Telle est bien la question qui précède celle de savoir comme elle *le* produit.

Du matériel pédagogique, répondra-t-on, c'est-à-dire des cours, documents d'accompagnement et autres prestations du même type ? Peut-être, mais certainement pas que cela. Des diplômes et diplômés¹⁴, de la compétence et des aptitudes ? La réponse est intéressante, ainsi que le confirme L. Porcher (1994, p.162), sans qu'il soit toutefois possible de rapprocher entièrement de tels *output* de ceux de l'industrie. De la filiation culturelle (d'une génération à l'autre) et de l'ordre social, c'est-à-dire de la reproduction ? A la rigueur, mais à condition que ces produits ne soient considérés comme tels que d'un point de vue métaphorique. A ce stade, aucune des réponses n'apparaît donc vraiment satisfaisante. Et si la question reste ouverte, n'est-ce pas alors, une première fois, la référence industrielle qui apparaît problématique ?

De même reconnaîtra-t-on aisément que l'éducation est un service et que, par nature, le fonctionnement de ce service doit bien avoir des points en commun avec ceux qu'assurent les industries de l'information et de la communication et, plus largement, les fournisseurs de services en général. Un prestataire s'adresse bel et bien à des bénéficiaires qui viennent le consulter. Le rapprochement ne peut cependant être prolongé trop loin. De fait, l'on ne retrouvera pas, dans la relation éducative, les termes et conditions de l'échange marchand caractéristiques de la

¹³ Voir notamment les chapitres de J. Deceuninck et G. Tremblay.

¹⁴ Voir, sur ce point, la préconisation d'Albert Gueissaz (1995, p.100), voyant dans l'Université "une organisation productive, qui transforme des matières premières (bacheliers) en produits finis (diplômés)". Sans doute l'unité de compte est-elle plus facile à mettre au service des décisions d'allocation de ressources, mais elle n'en reste pas moins fort imparfaite.

consommation privée de services, culturels ou non. En effet, même tenus pour des "usagers", voire des "clients" (comme en Amérique du nord), les bénéficiaires de la formation en sont rarement les payeurs. Et cette simple différence suffit déjà à relativiser la tentative visant à appliquer tels quels aux sphères de la formation les modèles d'industrialisation qui valent pour les services en général et ceux de la culture et de la communication en particulier.

Partiellement valables, mais sans l'être entièrement, les références industrielles prédonnées auxquelles référer les mutations actuelles des sphères de la formation demeurent donc insuffisantes : trop d'éléments distinguent objets et secteurs dont ils rendent compte de ceux auxquels on serait tenter de les ramener ici. De là à forger, à partir d'eux mais loin d'eux, une ou de nouvelles grilles de lecture, adaptées à la formation, il y a un pas, plus difficile à franchir toutefois qu'il n'y paraît de prime abord.

Négation

Aux yeux de nombre d'observateurs, tout se passe en effet comme si, puisque l'on n'est pas en mesure de définir clairement et d'entrée de jeu l'industrialisation de la formation (ou ce que, sous certaines conditions, l'on envisage de tenir pour telle), la notion même d'industrialisation appliquée à la formation n'avait du même coup pas droit à l'existence !

Significatives de cette manière expéditive de procéder sont, à cet égard, les évocations "analogiques" d'un J.-M. Albertini. Évocations d'autant moins satisfaisantes que, comme on le sait par ailleurs, celui-ci se présente lui-même comme un fervent partisan et artisan d'une formation industrialisée. A employer toutefois tant d'images et d'images manifestement si peu adéquates, empruntées à l'atelier de montage automobile, à la chaîne du froid ou à d'autres domaines aussi étrangers les uns que les autres à la formation¹⁵, il retire d'emblée (et involontairement) beaucoup de consistance à la notion d'industrialisation de la formation. Par exemple, le "juste-à-temps" de la grande production et le "juste-à-temps" pédagogique ont visiblement si peu à voir l'un avec l'autre et leur rapprochement dans ce contexte est tellement

¹⁵ Voir par exemple Albertini (1992, p.167) : "Après tout, le juste-à-temps et la production tirée par les commandes sont un premier pas dans cette direction. L'intérêt de l'analogie que je viens de faire est de mettre en évidence la direction dans laquelle se déplacera une bonne partie de la recherche concernant l'informatique de formation."

forcé qu'inévitablement, quand il est rapporté au premier, le second ne signifie pas grand chose¹⁶. Dès lors, la référence industrielle n'est elle-même qu'une image, simple manière de parler¹⁷.

La critique vaut semblablement pour les premiers théoriciens de l'industrialisation de la formation, Lê Tân Khoi (1967) et R. Richta (1973), souvent portés eux aussi à rechercher leurs références du côté de la grande industrie. L'on n'en exemptera pas moins, en dépit de son exceptionnelle lucidité, l'adversaire le plus farouche de cette même industrialisation, I. Illich (1971, p.84), lorsqu'il écrit par exemple que "la nouvelle église mondiale, c'est l'industrie de la connaissance". Les uns et les autres sacrifient en fait de la même manière au goût des analogies et références importées de domaines d'activité avec lesquels la formation n'a rien à voir. De là vient l'impression désagréable, selon laquelle, appliquée à de tels contextes, industrialisation n'est finalement qu'un "mot-valise", selon ce qu'en dit L. Carton (1993, p.18), prenant acte de la dévaluation notionnelle dont il est victime.

A cette dévaluation s'ajoute la dénégation pratiquée ailleurs, par des experts pourtant directement impliqués dans la mise en œuvre des politiques industrielles en éducation. Ainsi que J. Deceuninck le fait remarquer ici même, l'on ne trouvera, par exemple dans les récents rapports Bangemann et Cresson sur l'éducation et la formation en Europe, aucune mention relative aux critères ou catégories propres à un quelconque processus d'industrialisation spécifique à la formation. Sans doute y traite-t-on d'efficacité, de flexibilité, d'individualisation, et aussi de production et de marchés aux échelles nationales et internationales. Il n'empêche que, si industrialisation il y a, elle n'est prise en compte que dans la mesure où la filière du multimédia éducatif contribue au développement de l'industrie du multimédia en général et où celle-ci s'inscrit elle-même dans le développement et la convergence des industries de l'image et de l'informatique¹⁸. En revanche, d'industrialisation de la formation en tant que telle, touchant à l'organisation de la filière, aux formes de la relation pédagogique ou aux modes d'accès au savoir, aux recompositions territoriales et à celles des dispositifs éducatifs — qu'avec A. Payeur, l'on

¹⁶ La même observation peut être faite à propos de certains rapports des Communautés européennes, mais avec la métaphore de la société de vente par correspondance : "La répartition des cours ressemble à l'organisation d'une société de vente par correspondance. Le doyen ou vice-recteur ou encore directeur général d'une université ouverte est un représentant du monde universitaire, d'une part, et tient beaucoup du directeur d'une entreprise vaste et complexe, d'autre part", lit-on par exemple dans un rapport de la Commission des Communautés européennes (1992, p.14).

¹⁷ Cette critique s'applique aussi, dans une certaine mesure, à J. Perriault (1995, p.114), par ailleurs analyste attentif des mutations industrialisantes de la formation, quand il file la double métaphore du juste à temps et de la chaîne du froid : "On retrouve ici une des contraintes de la production de connaissances juste à temps (*just in time knowledge*). Tout comme la chaîne industrielle du froid garantit de bout en bout la fraîcheur d'un produit, l'industrie de la connaissance garantit celle d'un savoir à transmettre d'un producteur à un utilisateur".

¹⁸ Sur ce point voir aussi le rapport des sénateurs Laffitte et Trégouët (1993, p.6) : "L'industrie des programmes d'accès au savoir, en raison même de l'évolution de nos sociétés et des technologies, sera l'industrie majeure du siècle prochain, bien avant l'électronique ou l'automobile".

verra qu'elles induisent — il n'est point question. L'éventualité d'une industrialisation *de* la formation (et non pas *dans* la formation) n'est purement et simplement pas envisagée¹⁹.

De dévaluation en dénégation, la réalité de l'industrialisation de la formation devient problématique.

Disqualification

D'industrialisation de la formation, il est beaucoup question en revanche ailleurs, chez des penseurs critiques. Mais, on va le voir maintenant, ceux-ci en traitent avec tant de préjugés au départ et tant d'excès à l'arrivée qu'avec eux, la référence industrielle ne gagne rien en consistance et s'en trouve au contraire disqualifiée un peu plus.

Sont ici visés ceux, philosophes et sociologues, qui, sans toujours s'embarrasser de définition, se contentent souvent d'appliquer à la formation le terme d'"industrialisation" que J. Habermas utilise en fait pour décrire le processus général de "colonisation du monde vécu", désignant les contraintes du système économique élargies à l'ensemble des sphères de la vie²⁰. Ainsi fait A. Gorz par exemple, lorsqu'il stigmatise la "barbarie technicisée" du système éducatif, entièrement jugé, d'après lui, en fonction de son utilité et de sa rentabilité. Nous y reviendrons d'ici peu.

Certes, plusieurs de ces penseurs ont eu un mérite, que l'on se gardera de leur retirer aujourd'hui : celui d'avoir été parmi les premiers à noter que l'éducation et la formation ne sont pas seulement des appareils idéologiques au service de la reproduction sociale et des rapports de domination²¹. Selon eux, elles sont aussi et de plus en plus des marchés, où prévalent les conditions de production de la valeur. A l'instar des autres secteurs de l'information et de la culture et après eux, suggèrent-ils donc, ceux de la transmission des connaissances, jusqu'alors considérés comme relevant de la catégorie des biens publics²², tendraient à se soumettre à l'hégémonie du rapport social capitaliste²³.

¹⁹ Cette remarque s'applique également au rapport plus récent de la DG V: "Le développement d'une industrie forte du logiciel multimédia d'éducation et de formation basée en Europe est hautement souhaitable aussi pour des raisons économiques (...) Celle-ci deviendra une des industries de service les plus importantes du XXI^e siècle, voire la plus importante" (Commission européenne 1996, p.58).

²⁰ Et encore cette référence aux "contraintes systémiques" ne fait-elle pas voir clairement si elles sont objectives, propres à un système socio-économique déterminé ou subjectivement éprouvées par les individus auxquels elles s'imposent.

²¹ Conformément aux analyses althusériennes, reprises notamment par Baudelot et Establet (1973). Voir aussi, dans une perspective weberienne et durkheimienne, l'étude de Bourdieu et Passeron (1970).

²² Voir par exemple les visions prémonitoires de H.-M. Enzensberger (1973) "L'industrialisation de l'enseignement n'a commencé que de nos jours : tandis que nous en sommes encore à discuter d'emplois du temps, de systèmes scolaires, de manque de professeurs et de la pleine utilisation des locaux, déjà se préparent les moyens techniques qui font de tout débat sur la réforme scolaire un anachronisme".

²³ Au sens où E. Bloch (1982, p.266) définit cette extension : "Il y a bien longtemps que s'est effectué le passage de l'usage à l'échange, mais c'est avec le capitalisme seulement que tous les biens d'échange sont devenus des marchandises abstraites et que la marchandise s'est changée en capital."

Pourquoi vouloir aller contre un tel diagnostic, surtout formulé de manière si générale ? Au contraire, pour en concrétiser tenants et aboutissants, J.-G. Lacroix en reprend implicitement les grandes lignes, dans le chapitre dont il est ici l'auteur, afin de relier plus directement la situation historique de l'appareil de formation aux contextes actuels de la crise du fordisme et du fordisme-keynesisme ainsi qu'au double procès d'approfondissement et de ramification des logiques capitalistiques dont cette crise est à la fois cause et conséquence. Rien de fondamental à lui objecter par conséquent, mises à part quelques réserves — émises de ci de là, dans les pages qui suivent — quant à l'ampleur supposée du phénomène et surtout quant à la relation quasi-automatique postulée par ces penseurs, entre industrialisation et marchandisation. En fait, c'est ailleurs que résident les limites de leurs analyses, à trois niveaux au moins.

- D'abord, en s'en tenant à un niveau excessif de généralité, une telle manière d'aborder la question de l'industrialisation de la formation interdit d'en prendre une mesure exacte, au-delà des processus globaux et tendances *omnibus* dont, en l'occurrence, on n'a aucun moyen d'appréhender la réalité et les incidences pratiques.

Comment souscrire par exemple à l'appréciation d'A. Gorz (1992, p.2), déjà citée, à propos de l'éducation en général — "Il n'y a plus d'autres critères d'appréciation que la performance, la compétitivité, la rentabilité" — quand ne sont précisés ni le contenu de ces critères, ni l'utilisation qui en est faite et les contextes où ils sont supposés intervenir ? Formation initiale ou continue ? Professionnelle ou générale ? Secondaire ou supérieure ? Par des jugements si catégoriques et si peu vérifiables, son auteur se montre, à dire vrai, nettement plus désireux de s'engager dans une dénonciation générale du capitalisme que d'en appréhender les mécanismes sur les terrains concrets de la formation.

Ce n'est d'ailleurs pas parce que les critères de la performance, de la compétitivité et de la rentabilité sont à la mode et exercent effectivement une certaine fascination chez les responsables des politiques éducatives (alliés circonstanciels des technologues et pédagogues innovateurs, selon ce qu'en dit G. Tremblay ici même) que, pour autant, leur mise en pratique est devenue courante. Ce qu'en réalité nous en savons montre au contraire que leur recours reste cantonné à des situations exceptionnelles et qu'en conséquence, ils n'ont, pour le moment du moins, que peu d'impact dans les champs qui nous intéressent. Pour s'en convaincre, il suffit d'ailleurs d'observer le faible écho et la modestie des traductions que rencontrent les tentatives de normalisation liées aux démarches "qualité"²⁴.

²⁴ Phénomène qui n'est pas contradictoire avec les exigences de rigueur, de transparence et d'efficacité qui, dans les champs de la formation continue et, de plus en plus, de la formation initiale s'expriment, le cas échéant, à travers la revendication en faveur de

Non moins significatif est aussi le peu d'effet dont a été suivi un rapport ministériel comme celui de M. Quéré (1994, p.4). Ce n'est pourtant pas faute d'avoir vanté sur tous les tons les lendemains qui chantent de la "petite révolution culturelle" liée à l'industrialisation des universités. Celles-ci étaient d'ailleurs d'autant plus fermement incitées à s'y rallier que l'obligation leur avait été faite d'inclure dans leur contrat d'établissement un volet consacré aux nouvelles technologies et à l'enseignement sur mesure. En réalité, ses incidences les plus significatives ont touché des initiatives et réalisations qui lui préexistaient et dont les responsables ont trouvé une légitimité nouvelle dans la reconnaissance officielle qui leur était ainsi accordée par le Ministère²⁵.

- Ensuite, trop systématiques, ces approches s'interdisent elles-mêmes de penser résistances, contre-tendances, manifestations divergentes et obstacles aux processus en cours. Or, ce sont ces oppositions et freins qui font qu'au sein des sphères de l'éducation et de la formation, des pans entiers — l'enseignement secondaire par exemple ainsi qu'un grand nombre de domaines de la formation pour adultes — restent résolument et durablement à l'écart de toute tendance industrialisante. Ou encore, comme le signale É. Fichez, dans le chapitre dont elle est l'auteur, que d'intéressantes réalisations pédagogiques alternatives, recourant aux nouvelles technologies d'information et de communication, rappellent opportunément qu'il n'y a pas qu'un seul modèle industriel à l'œuvre, immanquablement restrictif et substitutif.

Par là, de telles observations prennent le contre-pied de propos comme ceux de J.-P. Le Goff (1996), A. Finkelkraut²⁶ ou C. Reichler²⁷, dans une autre optique, dépeignant une industrialisation univoque, indifférente aux particularités des secteurs considérés et insensible aux contre-mobilisations, irrémédiablement alignée sur un schéma standard. La réalité est toute autre, et, pour en témoigner, l'on trouvera dans les pages qui suivent, notamment aux chapitres de J.-G. Lacroix, B. Miège et G. Tremblay, des indications détaillées sur les oppositions et résistances, attestées *a contrario* par les alliances et contre-alliances stratégiques se nouant à l'occasion des mutations actuelles.

La prudence est donc de mise. Se donner les moyens de prendre au sérieux la réalité industrielle de la formation, c'est aussi et d'abord constater que, pour le moment, rien n'est joué,

procédures — extrêmement lourdes au demeurant — de certification type ISO 9000. Comme l'écrit P. Laurens (1997, p.12) : Si l'engouement pour ces démarches reste encore limité, le problème de la "rentabilité" économique et sociale, et donc de la qualité des organismes de formation paraît par contre promis à un bel avenir". Sur ce point, voir les travaux de la toute récente Agence de modernisation des universités et des établissements de l'enseignement supérieur, mettant l'accent sur son "Dispositif d'assurance qualité".

²⁵ Sur ce point, voir les commentaires plus détaillés d'É. Fichez, ici même.

²⁶ A. Finkelkraut (1989, p.170) : "Certains cherchent les moyens de rapprocher la formation de la consommation, et, dans certaines écoles américaines, vont même jusqu'à emballer la grammaire, l'histoire, les mathématiques et toutes les matières fondamentales dans une musique rock que les élèves écoutent, un walkman sur les oreilles."

²⁷ S'agissant de l'avenir des universités, C. Reichler (1997) écrit : "Parce que, obnubilées par le court terme, l'utilité technique immédiate, nos sociétés paraissent incapables de concevoir et réticentes à maintenir, des institutions qui avaient incarné naguère leur plus haute exigence." Pour une réponse à C. Reichler, voir Mœglin (1997).

qu'en tout état de cause, le grand basculement industriel de la formation n'est pas pour demain et que, s'il a lieu, ce ne sera probablement pas selon les modalités connues des schémas antérieurs.

- Enfin, trop radicales, ces approches ont le défaut d'ériger implicitement en idéal et contre-modèle (par rapport à la représentation qu'elles veulent donner des pratiques existantes de formation) une conception idyllique de la fonction éducative. Un signe parmi d'autres en est qu'affleure souvent chez leurs auteurs, mais à leur insu, l'image parfaitement idéalisée d'une relation préceptoriale empruntant à la pédagogie naturelle de Rousseau ce qui lui manque dans la maïeutique socratique.

D'où vient la difficulté ? Privée de toute réalité historique attestée et, à plus forte raison, éloignée de la moindre perspective pratique de concrétisation, cette image et les références qui s'y rattachent sont du même coup dépourvues de l'efficacité que l'on est en droit d'attendre d'un contre-projet, assez consistant pour être investi par des forces sociales elles-mêmes capables de le reprendre à leur compte pour en faire un objectif politique d'intérêt général.

Ainsi est-ce tout à fait artificiellement selon nous que, dénonçant l'industrialisation de la formation, J. Chesneaux (1988, pp.140-141) oppose pratiques pédagogiques anciennes et modernes pour reprocher à celles-ci de "tourner le dos au vieil idéal éducatif qui, d'Aristote à Rousseau et de Montaigne à Montessori, s'adressait à l'être humain dans ses capacités générales." Et d'ajouter, sans s'embarrasser davantage de nuances qu'"elles ne visent qu'à fournir à des êtres humains particuliers une capacité technique qui n'est que ponctuelle et limitée." Or, à l'évidence, une telle représentation des pratiques de formation est caricaturale, démentie par l'observation la plus sommaire des situations réelles, en sorte que le tableau qui en découle est lui-même excessif, compromettant par son excès même la validité de l'ensemble de la démonstration.

Autrement pertinente, suggérons-le au passage, serait une analyse prenant en considération ces mêmes références historiques et d'autres également, de Condorcet, Montessori et Dewey jusqu'aux pédagogues contemporains en passant par Decroly, Freinet et leurs épigones. Il ne s'agirait pas toutefois de relever les discontinuités d'hier à aujourd'hui, incontestables évidemment, mais de signaler à quels usages ambigus se prêtent aujourd'hui des thèmes auxquels le XVIII^e siècle, en particulier, avait attaché tant de prix, du respect de l'enfant et de la dignité de l'apprenant. A l'époque en effet et naguère encore, ces valeurs étaient érigées en réaction contre les pédagogies autoritaires, dégradantes et inefficaces, dressant au lieu d'instruire. Il se trouve d'ailleurs actuellement bien des courants pour les mettre encore en avant, prônant par exemple en leur nom le remplacement des pédagogies transmissives par des pédagogies appropriatives.

Parallèlement toutefois, d'autres voix s'élèvent aussi depuis peu, prenant prétexte de la priorité à accorder à l'apprenant pour élever ce dernier au rang de "s'éduquant"²⁸ et, de là, à la fausse dignité de simple client²⁹. Dès lors, en contradiction flagrante avec l'humanisme initial, mais d'autant plus efficacement qu'il en reprend certaines aspirations, ce détournement de la revendication appropriative en vient à préparer subrepticement et légitimer l'ouverture à la privatisation³⁰ et à la marchandisation de la formation.

Non pas de toute la formation cependant, car, jusqu'à preuve du contraire, rien n'indique que les tendances en question interviennent forcément de manière identique et uniforme à tous les niveaux. Encore moins qu'elles se traduisent, pour toutes les activités d'éducation et de formation, par l'on ne sait quel processus monolithique d'industrialisation. Nombreux sont au contraire les éléments figurant dans cet ouvrage qui témoignent de la présence d'évolutions différenciées et, si l'on peut dire, dotées de potentiels industriels variables en fonction des circonstances et contextes. Par exemple, selon qu'elles touchent à la production de programmes ou à la fourniture de matériels, ou bien selon qu'elles concernent produits édités ou services (Y. Combès), ou encore selon qu'elles interviennent en situation de marché ou non (B. Miège).

Ces évolutions ne peuvent pas non plus avoir le même impact ni concerner de manière identique prestataires d'équipements et de programmes, étudiants, responsables, enseignants et personnels administratifs (G. Tremblay). Et leur diversité se mesure aussi à celle des dispositifs pédagogiques, que l'on peut étalonner (comme le fait É. Fichez) sur une échelle allant de la coprésence maximale jusqu'à l'autodidaxie complète.

Telles sont quelques-unes de ces différenciations qu'une appréhension attentive des mutations de la formation se doit de prendre en compte. Pour autant, l'on n'y discerne pas encore clairement la part qu'y a l'industrialisation en général. Encore moins clairement devine-t-on selon quelles logiques s'y répartissent les différentes formes d'industrialisation. C'est que fait

²⁸ Voir par exemple Cloutier (1975, p.56): "Le professeur n'est plus l'émetteur privilégié qu'il était et l'école n'est plus organisée uniquement en fonction de lui. L'étudiant devient "s'éduquant" qui a accès à une quantité de savoir et de savoir-faire mis à sa disposition..."

²⁹ Voir par exemple P. Drucker (1992, p.224): "L'école devra s'engager sur ses performances. Elle devra calculer un "résultat d'exploitation", c'est-à-dire définir la performance dont elle sera responsable et pour laquelle on la paiera. L'école va devenir une institution qui rend des comptes."

³⁰ La privatisation est à entendre au double sens de transfert des compétences du secteur public vers le secteur privé et de mise en cause des fonctions et responsabilités collectives (relevant du service public) en matière d'éducation. Voir sur ce point les mesures prises en 1997, en France, en faveur des "emplois-jeunes", notamment dans l'Éducation nationale et se traduisant par l'arrivée de salariés sous contrats de droit privé financés sur fonds publics. Sans entrer dans les débats suscités par de telles mesures, force est de reconnaître qu'elles illustrent l'interpénétration croissante des logiques publiques et privées dans le système éducatif. En cela, l'on est en droit de les rapprocher, dans un autre contexte, de la multiplication des financements privés d'activités périscolaires réalisées dans les établissements scolaires eux-mêmes : sport, sorties culturelles, enseignements complémentaires... Quant à la marchandisation, elle désigne, au sens large, le processus par lequel plusieurs offres de formation sont en concurrence et au sens restreint — celui, par exemple, de la Nomenclature française d'Activités et de Produits — le processus conduisant une unité de formation ou le secteur dans son ensemble à bénéficier d'une part majoritaire de financements privés. L'un des inconvénients de telles définitions est évidemment de laisser de côté la production-consommation domestique d'éducation et de formation, en soi et par rapport au système de formation.

défaut une caractérisation plus précise de la notion même d'industrialisation, condition *sine qua non* de la qualification des phénomènes. Pour s'y consacrer, il faut alors abandonner provisoirement le problème de l'industrialisation en soi pour s'attacher à clarifier la notion qui permettra de mieux la définir.

Clarifications notionnelles

Ce n'est cependant pas sans affronter des difficultés nouvelles. Lorsqu'en effet l'on voit par exemple des pédagogues et experts faire assez couramment d'industrialisation le synonyme de médiatisation ou de technologisation³¹, les réticences de L. Carton, déjà évoquées précédemment, prennent un relief particulier.

Ce sont là acceptions réductrices, bien sûr, dont, en même temps que l'insuffisance, on subodore le tort qu'elles peuvent faire à l'appréhension exacte des phénomènes qu'elles prétendent caractériser.

Mais elles ont leur origine (sinon leur justification) dans l'imprécision notionnelle qui prévaut depuis si longtemps. Est-ce une raison pour en prendre son parti ? Certainement pas, et ce sera une justice à rendre à cet ouvrage que d'y reconnaître, sinon la réalisation, du moins l'expression d'une exigence de clarification notionnelle.

Quant à sa réalisation, elle va dès maintenant apparaître d'autant plus laborieuse qu'elle a été menée collectivement par des auteurs qui sont bien loin d'avoir les mêmes référents. D'autant plus significatifs apparaîtront du même coup les deux principes méthodologiques qu'*a minima*, ils sont unanimes à juger incontournables.

Combinaisons de facteurs

Première étape de l'entreprise de clarification : reprendre et expliciter la distinction esquissée plus haut entre industrialisation *dans* la formation et industrialisation *de* la formation.

En l'occurrence, il s'agissait de marquer de manière concise que, si qualification industrielle il y a, elle ne s'applique valablement qu'à une situation d'ensemble ou à un état général du système de formation considéré. Autrement dit, aussi industriel soit-il, tel aspect séparé —

³¹ Est ici plus particulièrement visé l'usage de la qualification industrielle par les tenants du courant dit de "la technologie éducative", enclins, dans les années 70, à prendre certaines apparences industrielles pour la réalité d'une véritable industrialisation. Par exemple, H. Dieuzeide (1970, p.22) : "La technologie éducative implique le travail à la chaîne pour la production des matériels didactiques". Certains experts en provenance des milieux de l'ingénierie de la formation nous paraissent aujourd'hui avoir la même propension à attribuer ainsi des labels industriels sans égard pour les logiques qui, seules, sont en mesure de justifier ou non une telle qualification. Serait-ce au sens élargi que G. Jacquinet (1988, p.230) donne à technologie éducative : "la technologie de l'éducation renvoie à une certaine conception (oserai-je dire philosophie?) de l'éducation, de l'action éducative."

comportement, pratique, processus ou produit, intervenant au sein de ce système ou sur ses marges — ne saurait être tenu pour l'hirondelle faisant le printemps de son industrialisation en général.

Par exemple, l'ingénierie éducative a beau mettre en pratique les principes de gestion industrielle dont elle se recommande et les mettre effectivement en œuvre pour la planification des ressources, de même qu'au cœur même de l'activité éducative, les manuels scolaires peuvent bien constituer l'un des fleurons de l'industrie éditoriale : en soi et sans autre forme de procès, ils ne suffisent pas à rendre "industrielle" la formation où ils interviennent. Par industrialisation de la formation est donc désigné un phénomène transversal ou, plus exactement, un ensemble de phénomènes dont on s'attend à ce que les manifestations se produisent en plusieurs endroits à la fois du système, leur simultanéité et leur convergence justifiant sa caractérisation industrielle.

Selon ce même principe, ne peut non plus être tenu (à lui tout seul) pour un gage de conformité d'un système de formation par rapport aux modèles industriels le fait que telle ou telle catégorie de ses acteurs adoptent et développent des stratégies ou même des compromis de type industriel. Ainsi la présence d'ingénieurs de la formation dans une structure d'enseignement ou l'utilisation de méthodes inspirées de la pédagogie dite "industrielle" n'impliquent-elles pas que la structure en question soit entièrement passible d'une analyse industrielle. Ni même que son état industriel (ou quasi industriel) exclue la présence d'autres logiques étrangères à l'ordre industriel³².

La question est évidemment ensuite de savoir — point sur lequel, dans cet ouvrage, les avis se mettent alors à diverger — quels sont ces facteurs, quel sont leur nombre et leur poids respectif et quelles formes doivent prendre leurs combinaisons pour justifier l'appellation industrielle. Sans entrer dans le détail des divergences sensibles d'un chapitre à l'autre, l'on se

³² Que logiques civique et industrielle ne soient pas incompatibles — contrairement à ce que suggère Jean-Louis Derouet (1990, pp.37 sq.) — est bien illustré par le cas rapporté par cet auteur lui-même. Il s'agit d'un établissement où professeurs et direction sont confrontés à deux obligations contradictoires : d'un côté, organiser les élèves en groupes de niveau homogène, pour répondre aux nécessités d'un enseignement adapté à chaque cas ; de l'autre côté, éviter l'enfermement de ces mêmes élèves dans des groupes étanches, de manière à répondre à une nécessité de justice sociale. Le compromis consiste donc à organiser régulièrement des épreuves administrées à tous les élèves et ménageant à chacun d'eux la possibilité d'une réaffectation à tout moment dans un groupe différent de celui où il a été placé précédemment. Normalisées, ces épreuves sont donc aussi normalisantes. Elles obligent en effet les enseignants à calquer leur progression les uns sur les autres, selon le rythme du calendrier des épreuves. En résultent d'importantes répercussions industrielles sur le fonctionnement de l'établissement : segmentation des périodes et découpage du programme en petites unités bien délimitées, concentration des ressources indépendamment du groupe-classe, formulation opérationnelle des objectifs pédagogiques, évaluation systématique et permanente des performances des élèves et indirectement des enseignants, etc. Pour s'inscrire par conséquent dans un projet d'industrialisation de la formation, ces transformations n'en restent toutefois pas moins également dictées par l'impératif d'impartialité, qui renvoie lui-même à l'idéal isonomique propre au modèle civique.

Confirmant la réalité de cette conjonction, Julien Deceuninck (1994, p.232) évoque, à propos des réseaux informatiques d'établissement, une "version industrielle de la politique d'ouverture démocratique de l'école civique". La même formulation vaudrait pour "Informatique pour tous" et pour tous les grands plans d'équipement qui l'ont précédé et suivi.

contentera d'indiquer ici dans quels termes et à partir de quelles positions se structure un débat, appelé de toutes façons à rester ouvert.

Tout d'abord, il apparaît que plusieurs contributeurs se réfèrent à la définition qu'en d'autres circonstances, G. Tremblay³³ avait formulée pour caractériser les industries culturelles. C'est d'ailleurs cette même définition qu'il reprend partiellement dans son chapitre, en privilégiant les trois critères de l'intensité capitaliste, de l'organisation rationnelle du travail et de la présence des machines. Et d'y ajouter, selon une formule du type "trois plus un", le lien avec le marché. Il n'attribue cependant pas à ce quatrième critère l'importance qu'il lui accordait dans sa définition originelle, ni, bien entendu, ne rend sa présence aussi impérative que celle des trois précédents.

Aussi éclairante soit-elle, l'identification de ces critères correspondant à des facteurs d'industrialisation de la formation suscite chez d'autres contributeurs une objection de taille : si deux des trois leur paraissent en effet convenir parfaitement aux champs de la formation, il n'en va pas de même pour le troisième critère, celui des machines. En formation permanente en particulier, indique en effet É. Delamotte, la technologisation demeure embryonnaire, tandis que l'économie de marché y joue au contraire à plein. Faut-il néanmoins exclure sans autre forme d'examen la formation permanente du champ de l'industrialisation ? Évidemment, non. D'autant moins que la généralisation de la technologie à l'ensemble du champ de la formation relève de la même utopie que celle qui, naguère, faisait prédire à certains le remplacement du livre par l'ordinateur.

Tout aussi inconcevable au demeurant, ajouterons-nous pour notre part (point sur lequel Gaëtan Tremblay ne serait pas nécessairement en désaccord), serait l'exclusion de pans entiers de la formation initiale sous prétexte que l'on n'y retrouve pas le quatrième critère, celui du marché. D'une part, en effet, le marché n'est pas en soi un gage d'industrialisation ; d'autre part, l'exclusion sous ce prétexte de la formation serait aussi celle de nombre d'activités productives ou non directement productives du secteur public (comme les transports publics ou les producteurs et distributeurs d'énergie) dont l'organisation est pourtant bel et bien industrielle sans conteste.

Dans ces conditions et pour anticiper des objections de ce type, nous avons nous-même proposé, il y a plusieurs années, une caractérisation de l'industrialisation de la formation se contentant de trois dimensions (technologisation, rationalisation et idéologisation)³⁴. C'était par

³³ Tremblay, Gaëtan (dir.) (1990, p.44.) : "Les industries culturelles peuvent donc être définies comme l'ensemble en constante évolution des activités de production et d'échange culturels soumises aux règles de la marchandisation, où les techniques de production industrielle sont plus ou moins développées, mais où le travail s'organise de plus en plus sur le mode capitaliste d'une double séparation entre le producteur et son produit, entre les tâches de création et d'exécution. De ce double procès de séparation résulte une perte croissante de contrôle des travailleurs et des artistes sur le produit de leur activité".

³⁴ Voir Mœglin (1994, p.226), dans le contexte des expérimentations éducatives par satellite : "Processus complexe que cette industrialisation, alimentée par trois séries de phénomènes interdépendants : la technologisation, que traduit l'arrivée du satellite et

conséquent exclure *a priori* la marchandisation en dissociant radicalement la fonction industrielle *stricto sensu* des fonctions d'échanges marchands, de valorisation et de profit, lesquelles ne sont d'ailleurs pas l'apanage des secteurs industrialisés³⁵. Le recours aux "dimensions", en lieu et place des "critères", avait d'autre part cet avantage d'éviter de lier de manière rigide la qualification industrielle à la présence obligée d'un trop grand nombre de facteurs. En outre, elle nous paraissait compatible avec les caractérisations de l'organisation de type industriel³⁶ communément admises par la littérature sociologique, caractérisations elles-mêmes librement inspirées de la définition extensive de l'industrialisation fournie par R. Aron³⁷.

Cette seconde tentative de caractérisation a toutefois les inconvénients de ses avantages : plusieurs contributeurs la jugent à la fois trop contraignante et pas assez extensive.

Trop contraignante parce que, comme le sous-entend É. Delamotte (reprenant le même argument qu'il adressait à la proposition de G. Tremblay), elle continue à faire de la technologisation l'une des conditions de l'industrialisation, même si ce n'est plus la condition *sine qua non*³⁸. Pas assez extensive d'autre part, parce que, comme le suggèrent de leur côté G.

des systèmes afférents s'accompagnant (pour faire bref) des mécanismes de substitution tendancielle du capital au travail ; la rationalisation, qui induit le recours à des méthodes de gestion et de planification calquées sur celles des secteurs où prévalent l'organisation scientifique du travail et les activités tertiaires les plus industrialisées ; l'idéologisation, qui produit cet esprit industriel dont les expérimentateurs se réclament et au nom duquel ils confondent par exemple développement du satellite et satellite au service du développement."

³⁵ L'artisanat n'échappe pas en effet aux exigences du profit et de la plus value. Pour autant, nous ne sous-estimons pas l'incidence industrielle d'un déplacement du centre de gravité des activités de production et de prestation pédagogique vers l'aval de la distribution et de la commercialisation. Ni non plus, et de manière plus générale, le phénomène d'intégration de la formation dans le cycle productif et la soumission, dans une certaine mesure, non exclusive d'autres finalités, du travail des étudiants (à la fois input et output dans le calcul économique) aux exigences de l'expansion de l'industrie de la connaissance, au sens de F. Machlup, et de l'économie en général.

³⁶ Voir par exemple : Godbout, en collaboration avec Alain Caillé (1992, p.208) : "Toute l'organisation rationnelle industrielle et bureaucratique est fondée sur un principe niant l'unique, celui de la répétition et de la reproduction du même à l'infini, celui où rien ne doit apparaître d'imprévu, car l'imprévu est considéré comme imperfection, anomalie dans la chaîne de reproduction parfaite du même.

³⁷ Rappelons, malgré les inconvénients de son excessive simplification et en dépit des reproches de "superficialité" que Raymond Aron (1964) s'adresse à lui-même en les déclinant, les cinq critères distinguant selon lui l'industriel de l'artisanal : séparation du milieu familial, division technologique du travail (c'est-à-dire à l'intérieur des unités de production et non pas de l'un à l'autre des grands secteurs économiques), accumulation de capital, prévalence du calcul économique (au détriment de tout autre critère), concentration des personnels et moyens de production. Que ces critères aient été forgés en référence à Renault et Citroën ne les empêche pas, selon nous, de servir de référence, au moins dans une certaine mesure, pour le système éducatif, quand il s'agit de comparer ce que la formation de masse "fruit de l'âge de la mécanicité", comme la décrit Marshall McLuhan (1989, p.39) est depuis plus d'un siècle dans les pays développés et ce que l'éducation est encore ou a été ailleurs. Précisons-le bien cependant : l'application de ces critères ne vaut que dans une certaine mesure. Ils ne sont en effet pertinents pour commencer que si, par "accumulation de capital", l'on se contente d'entendre la présence d'investissements importants, se traduisant par une immobilisation durable de capitaux. En revanche, ce critère est sujet à caution, si l'on désigne par cette accumulation le principe d'autofinancement progressif visant à augmenter la production et, corrélativement, le profit. De fait, quand elles sont publiques et, pour une bonne part également, quand elles sont privées, les institutions éducatives n'ont pas vocation, sauf marginalement ou exceptionnellement dans la situation actuelle, à réaliser des profits, surplus de valeur tirés de leur activité et destinés à y être partiellement réinvestis au fur et à mesure.

³⁸ Voir sur ce point la différence notionnelle judicieusement établie par L. Mumford (1950, p.35) entre technique et capitalisme, même si, selon lui, les deux éléments sont historiquement difficilement dissociables : "Il suffit de noter ici l'étroite association historique de la technique moderne et du capitalisme moderne, bien qu'il n'y ait pas entre eux connexion nécessaire. Le capitalisme a existé dans d'autres civilisations dont le développement technique était relativement faible." Mais, justement, l'une des questions soulevées ici serait de savoir pourquoi, si longtemps déconnectée du capitalisme et de l'industrialisation — voire parfois tenue (dans l'éducation dispensée par les Jésuites, par exemple, pour un facteur d'opposition à une standardisation pédagogique jugée négativement —, la technologisation se présente aujourd'hui comme le vecteur le plus sûr de cette même industrialisation.

Tremblay et J.-G. Lacroix, cette définition oublie l'influence industrialisante des exigences liées à la recherche du profit. Du même coup, elle s'en tient selon eux à une sorte de caractérisation weberienne de l'industrialisation des structures de formation, envisagées comme de simples organisations rationnelles.

A nouveau, on le voit, la question du marché devient une question décisive. En rester en effet à la caractérisation weberienne (à supposer que M. Weber n'ait pas été assez attentif au poids du marché), c'est évidemment occulter le poids historique des exigences de la plus value dans l'organisation industrielle. Et ce, même si J. Deceuninck a raison, selon nous, d'indiquer en substance que la référence aux "activités rationnelles", au sens de Weber, n'est pas le moyen le moins adéquat pour évaluer le passage du stade artisanal au stade industriel.

En revanche, il est bon de rappeler — sans crainte d'être d'ailleurs démenti sur ce point par G. Tremblay et J.-G. Lacroix — qu'à partir du moment où industrialisation et marchandisation sont deux phénomènes distincts, bien qu'historiquement liés l'un à l'autre au sein du même processus d'extension et d'élargissement de l'industrialisation, il est plus que jamais nécessaire de penser pour elles-mêmes les formes spécifiques de la première. D'autant plus nécessaire, ajouterons-nous, qu'en l'occurrence, l'industrialisation de la formation a été une affaire d'État, avant d'être un problème de marché. Il y a près d'un siècle, en 1905, Theodore Roosevelt en témoignait déjà, lorsqu'il louait les enseignants "d'avoir bien compris qu'ils sont les premiers industriels de la société" (cité par Berger 1982, p.96). Dans ces conditions, l'on est bien obligé, qu'on le veuille ou non, de faire appel au critère d'une rationalisation au sens weberien : non pas limitée à la simple mise en œuvre d'une organisation logiquement pensée et systématiquement réalisée mais procédant de l'intensification des ressources en vue de l'optimisation des moyens par rapport aux fins, qu'il y ait ou non, à la clé, une visée marchande immédiate.

Quant à la caractérisation industrielle de la formation, elle ne relève plus alors, en bonne part, que d'un problème de terminologie. Dans les pages qui suivent, deux cas de figure se rencontreront le plus souvent. Ou bien les termes d'industrialisation de la formation désignent la soumission tendancielle des modes de fonctionnement de la formation aux principes régissant tel ou tel modèle industriel (renvoyant lui-même à l'un ou l'autre des quatre secteurs évoqués au départ) ; ou bien, sous notre plume, le degré de rationalisation (au sens de la rationalisation intensive qui vient d'être indiqué) atteint par la formation, et appelé à caractériser son état plus ou moins stabilisé, est qualifié de "quasi industriel".

Au-delà de ces précisions, le lecteur en sait probablement maintenant assez, sans qu'il soit besoin d'entrer davantage dans le détail, sur le premier principe à être retenu par les contributeurs

de cet ouvrage : la référence industrielle ne s'entend chez eux qu'appuyée sur un faisceau de facteurs — critères ou dimensions — dont, à des niveaux différents, l'interdépendance et la simultanéité font la complexité des situations qu'ils étudient, mais qui sont aussi la condition pour qu'en bonne méthode, le qualificatif d'"industrielles", ou de "quasi industrielles", puisse être appliqué à ces situations.

Élargissement de perspective

L'exigence de clarification notionnelle ne s'adresse cependant pas qu'aux auteurs voyant de l'industrialisation partout dans la formation. En une seconde étape, elle vise au moins autant ceux qui, à l'inverse, estiment *a priori* ne pouvoir y trouver nulle part cette même industrialisation. Ainsi de J. Gadrey (1994, 1996) et de ses collaborateurs (Charlon et al. 1996) auxquels, chacun de leur côté, G. Tremblay et Y. Combès reprochent de commencer par donner de la notion d'industrialisation une définition exclusivement déterminée par les critères quantificateurs et productivistes de la grande industrie et des industries culturelles³⁹. Ensuite, ajoutent-ils en substance, il est évidemment très facile de refuser à la formation toute possibilité d'évolution industrielle et d'exclure corrélativement la moindre analyse de ses mutations en termes d'industrialisation.

Il est vrai l'on n'a aucune chance (ou si peu) d'apercevoir à travers les structures et pratiques de formation une marque quelconque d'industrialisation si l'on ne cherche à y repérer que substitution des produits aux services, remplacement du face à face par des situations médiatisées ou mécanisation et standardisation de l'apprentissage. Il n'en va plus du tout de même en revanche dès que l'attribution de la qualification industrielle cesse d'être obligatoirement liée à la présence de tels processus et que l'on s'intéresse également, quels qu'en soient les résultats par ailleurs, aux dispositions nouvelles adoptées par des acteurs inscrivant leurs stratégies et pratiques en rupture par rapport l'artisanat des modèles existants. Et ce, sans qu'il faille nécessairement, à l'instar de J. Gadrey, les ranger du côté d'une "rationalisation professionnelle" dont on ne voit d'ailleurs pas ce qui l'oppose à une "rationalisation industrielle".

Dans cette perspective élargie, demandent alors à être pris en compte des phénomènes comme par exemple la généralisation de la division du travail au sein des structures les plus importantes de formation continue (se traduisant par la décomposition en rôles de concepteur,

³⁹ Voir notamment Gadrey (1994, p.168) : "En dépit de l'existence de moments d'interactions personnelles, il y a un effet de masse dans la relation de service elle-même d'où une tendance et une tentation beaucoup plus fortes (comme dans les "industries" du "spectacle vivant" et les "industries culturelles") à la dépersonnaliser encore plus, à réaliser des gains de productivité par le biais des taux d'encadrement et par la standardisation des prestations, à remplacer le "spectacle" par des enregistrements, des "machines" et des logiciels, etc."

producteur, commercial, consultant, gestionnaire, formateur), et son extension récente à la formation initiale (ainsi qu'en témoigne la séparation croissante entre activités de tutorat, d'encadrement et d'enseignement proprement dit). De même faut-il suivre avec attention, sur un autre registre mais toujours dans l'enseignement initial, l'entrée en vigueur des politiques et projets d'établissement, favorisés par la décentralisation et l'autonomisation. Ainsi dans les universités et lycées et jusque dans les collèges, des méthodes de promotion et des techniques de gestion ont-elles été adoptées qui n'ont guère à envier à celles des entreprises⁴⁰.

Parallèlement le productivisme diffus dont bien des textes officiels de l'éducation nationale sont empreints ne relève plus désormais du seul répertoire propre au discours industrialiste ordinaire : désormais habitués, dans les universités par exemple, à comptabiliser les étudiants en flux, stocks et cohortes, enseignants et administrateurs sont dans les meilleures conditions pour adopter les systèmes "Harpège" et "Apogée"⁴¹ qu'au nom du "zéro défaut", l'administration centrale met à leur disposition.

S'ajoutant à d'autres que l'on trouvera dans les pages qui suivent, ces quelques notations viennent déjà rappeler opportunément un point important : le lien étroit qu'entretiennent les mutations industrielles de la formation et celles des services publics en général. Ces derniers sont en effet soumis aujourd'hui à des exigences de modernisation d'autant plus floues qu'elles n'ont aucun modèle réactualisé de service public auquel se référer. Aussi, un renversement relevé aussi bien É. Delamotte que B. Miège et Gaëtan Tremblay conduit-il à élargir encore la perspective proposée : ne serait-ce pas la modernisation industrielle de la formation qui tendrait à se constituer en référence pour d'autres secteurs d'activité ?

Du moins ces auteurs concluent-ils dans ce sens leurs chapitres respectifs, inversant du même coup l'ordre des raisons et des questionnements. Au lieu d'appliquer des critères extérieurs à la formation pour rendre compte de son industrialisation, il serait plus judicieux, écrivent-ils en substance, d'examiner dans quelle mesure les critères et modèles d'analyse valables pour l'industrialisation de la formation sont applicables à d'autres secteurs de l'information, de la culture et de la communication et, plus généralement, aux mutations de l'industrie.

⁴⁰ Voir notamment les notations anticipatrices du président Kerr, de l'Université Berkeley, au milieu des années 60, et notamment le dernier chapitre de son ouvrage *The Uses of the University* ; les établissements d'enseignement supérieur y sont incités à se convertir à "l'industrie du savoir" et à stimuler les "taux de croissance" de leurs activités de production, distribution et consommation des connaissances, de telle manière qu'enseignement et industrie se ressemblent de plus en plus (...) aussi bien physiquement que psychologiquement".

⁴¹ Entre autres fonctions, ce système gère en temps réel et de manière combinée inscriptions, cheminements tout au long du cursus et réussite aux examens.

Tendances et degré

Maintenant que la notion d'industrialisation est assortie de quelques-unes des précisions indispensables à son application à la formation, l'on est en droit de revenir sur l'interrogation initiale, relative à la réalité industrielle (ou quasi industrielle) du secteur.

Il ne s'agit pas toutefois d'y reprendre les termes binaires — industrialisation ou non — mais de juger de l'ampleur des tendances industrielles en jeu, en deçà de leurs incidences effectives, par exemple sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. De fait, à défaut d'avis touchant à l'éventualité d'une conversion industrielle effective des systèmes et activités de formation — avis qu'en l'état, il n'est pas possible d'émettre —, il est important de prendre au moins la mesure des forces en présence, en privilégiant celles qui poussent à l'industrialisation, mais sans sous-estimer non plus les obstacles qu'elles rencontrent, les différences de logiques dont elles procèdent et les incohérences qui les traversent éventuellement.

A cette tâche se sont bien évidemment attelés l'ensemble des contributeurs ici sollicités. Toutefois, en dépit de nombre d'hypothèses et appréciations largement partagées, leurs conclusions ne sont pas toutes convergentes, on le verra, tant pour ce qui a trait à l'identification des tendances en question que pour l'évaluation du degré d'industrialisation dont elles sont porteuses.

Aussi paraît-il souhaitable de fournir un aperçu préalable des positions respectives, en mettant plus particulièrement l'accent sur deux des points principaux autour desquels se cristallisent les débats sous-jacents : successivement, l'origine endogène ou exogène des facteurs concernés et le caractère d'industrialisation ou de réindustrialisation des mutations en cours.

Facteurs endogènes / exogènes

L'importante question du poids respectif des facteurs endogènes et exogènes sur les tendances industrialisantes de la formation se trouve posée et abordée dans cet ouvrage par le biais d'un constat : celui d'une différence de points de vue, bien réelle certes et qui recoupe le partage — sinon la démarcation — entre les deux collectifs, mais qu'il est probablement exagéré de transformer en divergence théorique.

De fait, cette différence doit avant tout son existence à l'hétérogénéité des problématiques propres à chacun de ces deux collectifs ainsi qu'aux particularités de leurs histoires et de leurs questionnements de départ. Ce n'est cependant pas alors sans induire, en cours de route et à l'arrivée, des manières différentes de rendre compte des phénomènes en jeu. Aussi est-ce à en

éclairer quelques-uns des tenants et aboutissants que les lignes ci-dessous vont être consacrées. Éclairage d'autant plus utile qu'il y a tout lieu de penser qu'au-delà de cette confrontation-ci, ces manières différentes divisent en fait — et diviseront toujours davantage — l'ensemble (encore émergent) des recherches et analyses que suscite la question de l'industrialisation, à partir de l'alternative endogène/exogène.

Se consacrant prioritairement à l'analyse des situations et contextes éducatifs, les membres du "Sif" ne traitent en effet qu'en seconde position des aspects relatifs aux politiques publiques et à l'informatisation sociale (et, bien évidemment, dans la mesure où ils ont une influence sur ces contextes). L'origine des remises en cause où l'industrialisation essaie ou pourrait essayer de se développer, ils sont donc naturellement portés à la rechercher de prime abord du côté de la formation elle-même, de ses conditions institutionnelles de fonctionnement et des stratégies de ses acteurs, des filiations pédagogiques et principes philosophiques qui y prévalent. Sans doute, ainsi que l'indique à juste titre A. Payeur, une question comme celle des "nouveaux lieux de formation" mobilise-t-elle simultanément l'axe interne et l'axe externe. En l'occurrence, c'est toutefois la nature même de la question qui le veut, alors que, sur la plupart des autres, les auteurs concernés privilégient spontanément le premier axe au détriment du second.

Ce faisant, ils procèdent à l'inverse de ceux du Programme franco-québécois. Ces derniers n'abordent en effet l'industrialisation de la formation qu'en seconde position, les initiatives politiques et industrielles leur paraissant faire de ce domaine (ainsi, d'ailleurs, que de celui de la santé) l'avant-poste et le banc d'essai d'une convergence industrielle, politique et organisationnelle supposée associer informatique, audiovisuel et télécommunications (Lacroix et al. 1993). A ce titre, ils mettent davantage l'accent sur les facteurs exogènes d'industrialisation, mais sans aller toutefois — la précision est importante — jusqu'à suggérer qu'il n'y aurait en quelque sorte qu'une résistance intérieure pour s'opposer éventuellement à une tendance industrielle, venue, elle, exclusivement de l'extérieur de la formation⁴².

Il n'en apparaît pas moins que les deux positions sont assez différentes. Pour les membres du "Sif", le point de départ réside dans le fait qu'au sein des sphères de la formation et sur leurs marges, une série d'initiatives, donnant *a priori* l'impression d'être indépendantes les unes des autres, se produisant à des niveaux distincts et relevant le plus souvent de préoccupations hétérogènes, se complètent néanmoins et se renforcent mutuellement. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs déjà été signalées précédemment : multiplication des tentatives visant, pour des raisons

⁴² L'hypothèse ne serait pas pertinente en effet. Comment la formation se ferait-elle le théâtre d'une industrialisation (ne serait-ce qu'en certains de ses secteurs privilégiés) sans que les objectifs et modalités en soient non seulement acceptés mais encore portés et diffusés par ses propres agents ?

financières et économiques, à médiatiser l'enseignement et à privilégier l'auto-formation, retour en force des pédagogies dites "industrielles" ainsi que des théories (pourtant déjà anciennes) du "capital humain" pour évaluer le rendement de la formation et assurer le management du personnel, accentuation de la spécialisation et de la division du travail dans la formation à distance et dans les autres formes d'enseignement, dévaluation des fondements politiques et idéologiques du service public éducatif au profit d'une "mentalité marchande" (au sens de Polanyi) et banalisation des comportements empruntés au consumérisme et au marketing, imbrication croissante des secteurs privé et public, recours au paradigme communicationnel comme méthode de pilotage de l'appareil et des structures de formation, etc.

Entre ces multiples tentatives et initiatives, y aurait-il un dénominateur commun ? A cette question, même si ce n'est pas sans précautions ni nuances, les chercheurs qui viennent d'être cités répondent affirmativement. Et d'évoquer l'amorce de ce qui, selon eux, est, sous certaines conditions, susceptible de relever d'un processus industriel spécifique. Pourquoi spécifique ? Parce que, par la force des choses, il intègre les traits distinctifs du secteur éducatif, tels qu'entre autres, la prééminence du rôle de l'État et des politiques publiques⁴³, la prévalence des modes de fonctionnement planifiés propres à une activité administrée, la dimension collective de l'apprentissage et la faible sensibilité aux gains de productivité, la segmentation de marchés oligopsones et dominés par des prescripteurs, la nature d'une activité se prêtant davantage à l'élaboration de prototypes qu'à des productions en grandes séries, le recours généralisé à l'expérimentation comme stratégie d'innovation, etc.

Ce sont là, observons-le, autant de traits qui le font se démarquer nécessairement des quatre modèles industriels évoqués au début, même s'il leur emprunte tel ou tel élément par ailleurs.

Pour autant, comme on l'a déjà indiqué plus haut, l'hypothèse sous-jacente n'est pas celle d'une tendance homogène et massive. Si processus industriel il y a, celui-ci relève en fait de l'érosion ou de "l'effritement", pour reprendre la formule de J. Deceuninck, et ses mécanismes sont à géométrie variable en fonction des secteurs et niveaux. Souvent marginales, ces innovations sont néanmoins capables d'amener peu à peu à des conversions radicales des sphères de plus en plus larges du système éducatif⁴⁴.

⁴³ Même lorsque l'État donne l'impression, via la délocalisation et l'autonomisation des établissements, de se décharger d'une partie de ses missions. En réalité, quel que soit le niveau où les décisions se prennent et s'appliquent, c'est bien toujours l'instance publique qui est en cause. Significatives sont à cet égard les évolutions inversées des systèmes éducatifs français et britanniques, celui-ci faisant succéder une phase de recentralisation (via la campagne pour les standards nationaux d'évaluation, notamment) à une longue période de fonctionnement régionalisé et localisé.

⁴⁴ Ainsi que L. Porcher (1994) le souligne opportunément, le marché des langues constitue l'un des lieux privilégiés où s'expérimentent les pratiques de "nouveaux apprenants", motivés, utilitaristes, pressés et désireux de savoir en permanence où ils en sont et ce qui leur reste à faire. Ces traits pourraient bien, plus généralement, caractériser le profil de ces usagers soucieux, dans d'autres domaines également, d'accéder à des compétences qui n'ont plus grand chose à voir avec les connaissances scolaires.

En outre, les voies qu'il est susceptible de suivre — et les modes corrélatifs de structuration qu'il peut adopter — varient sensiblement (en se rapprochant ou se distinguant plus ou moins des quatre modèles) en fonction des contextes et des circonstances. Selon, par exemple, que les technologies sollicitées relèvent plutôt de l'éditorialisation ou de la mutualisation par le réseau, selon que les stratégies s'inscrivent dans le cadre de l'éducation formelle ou qu'elles répondent à la demande privée de formation et selon que les dispositifs mis en œuvre font davantage appel à la filiation audiovisuelle (télévidéothèque, CFTV, laboratoires de langue, vidéodisque et DVD...), ou à la filiation informatique (EAO, Cédérom, Internet...) ou encore à la filiation télécommunicationnelle (visioconférence, ATM...) ⁴⁵.

Pour leur part, les analyses engagées dans le cadre du programme franco-québécois partent d'une observation et de préoccupations différentes. Certes, pas plus que précédemment, le projet d'industrialisation de la formation n'y répond à un schéma tout fait. Mais ses modulations dépendent davantage, en l'occurrence, des initiatives prises, en vue du programme d'informatisation sociale, dans les trois secteurs industriels en présence, informatique, audiovisuel et télécommunications, de leurs rapports de force et de leurs poids respectifs. Sont alors tenues pour déterminantes les logiques de diversification et de valorisation du capital et leur capacité à trouver dans le champ de la formation des terrains d'autant plus prometteurs, semble-t-il, qu'il en ont été plus longtemps tenus à l'écart.

Ainsi est-ce en la resituant dans la continuité de ce programme général et en la voyant avant tout comme l'une de ses conséquences que J.-G. Lacroix B. Miège et G. Tremblay ⁴⁶ appréhendent l'industrialisation de la formation. Pour eux, celle-ci marque en effet — ou pourrait marquer, si les tendances dont elle est porteuse se confirment — une "accentuation" du processus d'industrialisation et de marchandisation (selon la corrélation qu'ils établissent). En cela, ces auteurs ne sont guère éloignés d'un A. Giddens (1994) opposant à la thèse de la postmodernité celle d'une simple "radicalisation" de la modernité.

Engagé de longue date dans la presse et l'édition, plus récemment dans l'audiovisuel et le spectacle vivant, s'appuyant sur les télécommunications, l'informatique et le multimédia, ce processus ne cesse en effet, selon eux, de gagner du terrain dans l'information, la culture et la communication. À ses conquêtes passées il s'efforce donc d'ajouter aujourd'hui le secteur de la formation et, à travers elle, celui, plus vaste encore, de la transmission des connaissances.

⁴⁵ Sur ce point, voir en particulier le chapitre de Y. Combès.

⁴⁶ et nous-même, bien que dans une moindre mesure, due à la double appartenance que nous avons revendiquée au départ.

Le procès de valorisation y suit d'ailleurs un double circuit : le premier est le plus court ; c'est celui sur lequel G. Tremblay et B. Miège mettent principalement l'accent et qui passe par la diffusion et l'utilisation aussi large que possible dans ce secteur des nouvelles technologies d'information et de communication. En revanche, le second, auquel J.-G. Lacroix consacre le plus gros de ses analyses, est un circuit long : technologisée, la formation n'est plus (seulement) le lieu de valorisation de l'investissement technologique puisqu'elle devient un investissement à part entière appelé à contribuer, via l'élévation du niveau des compétences générales, à l'amélioration de l'ensemble du système productif et au renforcement de la productivité du travail.

Inversées, les trajectoires respectives des deux collectifs se croisent par conséquent sur la question de l'industrialisation de la formation. Mais c'est pour l'éclairer de manière différente : de l'intérieur, d'abord, et sans exclure ce qui ne relève pas d'elle ni même ce qui s'y oppose, les membres du "Sif" ne réfèrent qu'en un second temps les phénomènes qu'ils étudient aux contextes de l'informatisation sociale. De l'extérieur, en se centrant au départ sur l'informatisation sociale et sur l'industrialisation de la culture et de la communication, ceux du programme franco-qubécois s'attachent aux formes particulières que cette industrialisation revêt dans la formation, mais toujours pour examiner à travers elles comment s'y importent et se déploient les grandes manœuvres qu'ils ont commencé par identifier et suivre ailleurs.

De ce chassé-croisé les traces sont visibles tout au long de cet ouvrage. Probablement, ainsi que suggéré précédemment, se retrouvent-elles toutefois également et plus largement dans l'ensemble des recherches sur l'industrialisation de la formation, si modestes qu'en soient les prémices tant dans les sciences de la communication que dans celles de l'éducation. Faut-il cependant regretter une telle division et s'employer à l'atténuer par quelque compromis, forcément superficiel ?

Bénéficiant du recul que lui confère son statut, l'auteur de ces lignes répond sans hésiter par la négative à cette question. Productif au contraire, le clivage met opportunément en lumière les deux voies complémentaires de l'industrialisation de la formation, endogène et exogène. C'est donc à tenir les deux à la fois que s'essaie cet ouvrage, comme en témoigne l'organisation même de ses chapitres⁴⁷.

⁴⁷ Dans chacune des trois sections qui le composent, le chapitre de tête est rédigé par l'un des membres du Projet intégré. La raison de cette organisation tient à une règle fixée au départ, liée au souci qui vient d'être indiqué de mettre en valeur la différence des points de vue, au lieu de la masquer. Nous avons donc proposé aux membres du Projet intégré de relire les textes en provenance du "Sif" avant d'écrire les leurs, à charge pour eux de faire ressortir (ou de s'appuyer sur) les éléments qui leur paraîtraient les plus significatifs.

Industrialisation / réindustrialisation

Sur le plan diachronique cette fois, un deuxième clivage va également transparaître des pages qui suivent et induire un débat de la même portée que le précédent. Il a trait à ce qu'il y a de nouveau au sein des tendances industrielles de la formation. Industrialisation ou réindustrialisation ? Telle serait, résumée à sa plus simple expression, la question qui divise les contributeurs. Deux rappels préalables sont toutefois indispensables à la compréhension de ce qui est en jeu.

Premièrement, il ne fait de doute pour aucun de ces contributeurs que les prodromes du projet éducatif industriel ne datent pas d'aujourd'hui.

De leur ancienneté témoignent au contraire, entre autres faits marquants, les tentatives déjà anciennes de "mécanisation" de l'enseignement (Mœglin 1993)⁴⁸, le développement depuis la fin des années 50 des théories et méthodes propres au courant dit "de la technologie éducative", la soumission croissante aux lois du marché d'une partie importante de la formation continue, l'irruption d'une demande privée de formation favorisant, jusqu'au sein du service public, des pratiques d'autodidaxie dans la continuité desquelles, aujourd'hui, les usages parascolaires et domestiques du ludo-éducatif cherchent à s'imposer, sur un mode marchand.

Deuxièmement, il n'est pas non plus douteux qu'à l'inverse, des éléments de nouveauté se font jour au travers des mutations en cours.

Ainsi que cela vient d'être rappelé, ils tiennent en particulier à ce que la formation n'est plus (ou plus seulement) un banc d'essai où des outils et pratiques nouvelles sont testés pour être ensuite transférés vers les secteurs rentables du divertissement et des activités professionnelles. Dans la diversité des niveaux et modalités qui la constituent — et de manière inégale selon qu'il s'agit de formation initiale ou continue, d'enseignement présentiel ou médiatisé et à distance —, elle est désormais considérée comme l'un des lieux privilégiés de la valorisation des investissements technologiques.

Parallèlement, cette nouveauté ne tient pas moins à l'originalité des types de fonctionnement envisagés et parfois pratiqués, notamment lors de l'implantation des nouvelles technologies d'information et de communication⁴⁹, de manière opérationnelle ou occasionnellement, à la faveur de grands (ou moins grands) programmes expérimentaux. Tendent alors à s'inventer des

⁴⁸ même si, comme le signale B. Miège ici-même, elles ont à peu près toutes avorté. Et aussi même si, comme le signale également J. Deceuninck, la mécanisation n'est pas synonyme d'industrialisation.

⁴⁹ Ici comme ailleurs dans cet ouvrage, la dénomination "nouvelles technologies" est employée par commodité. Non seulement la part de "nouveauté" y est plus réduite qu'il n'y paraît, mais encore ces technologies ne font souvent que réactiver de vieux problèmes, qu'elles contribuent simplement à combiner d'une autre manière.

combinaisons inédites, même si les modèles industriels préexistants continuent à y intervenir. Simplement, c'est dans une relation ambivalente d'emprunt et de rupture, par rapport aux industries culturelles et à l'industrialisation des services et même par rapport aux formes industrielles canoniques, que, par exemple, l'enseignement à distance se cherche une ou des voies nouvelles⁵⁰. Rupture certes, mais par rapport à quelle situation antérieure ? La question vaut pour l'enseignement à distance comme, plus généralement, pour l'ensemble des mutations que connaît le système de formation. Par rapport à la situation artisanale dans laquelle se trouvaient — et se trouvent encore largement — les sphères de la formation, répondent les tenants de la première hypothèse. Selon eux, tout se passerait comme si, ayant échappé jusqu'à présent à la tentation et aux progrès de l'industrialisation, vierges par conséquent de toute contamination, certains secteurs étaient maintenant prêts, au sein de ces sphères et sous certaines conditions, à se convertir à des formes d'industrialisation. Ainsi tiraillée entre les impératifs contradictoires de l'artisanat et de l'industrie, la formation se situerait actuellement "au carrefour", selon l'expression de R. Richta.

Ou bien, comme l'affirment les tenants de la seconde hypothèse, rupture par rapport à l'état d'un secteur éducatif déjà industrialisé (ou, pour mieux dire, quasi industrialisé) mais sur le point d'épuiser les ressources de ses modes de fonctionnement antérieurs et, du même coup, obligé de faire appel aux options nouvelles d'un modèle industriel différent ? Dans ces conditions, il s'agirait de réindustrialisation plutôt que d'industrialisation.

Davantage marquée que la première par les approches de type endogène⁵¹, cette seconde hypothèse s'appuie sur le double constat de la crise de contre-productivité affectant l'appareil de formation et de l'obsolescence des principes qui, durant plus d'un siècle, ont constitué les bases de l'École moderne. Certes, d'un pays à l'autre, ces principes n'ont pas empêché que se développent des organisations correspondant à des degrés de centralisation très variables ni que se mettent en place des pédagogies très différentes selon les circonstances et les idéaux officiels : en France, ceux de la République et de la Nation ; chez les Anglo-saxons, ceux, plus démocratiques que républicains, de la liberté et de l'émancipation. L'impact de ces principes a toutefois été le même partout : instauration d'un enseignement collectif, massifié et simultané, développé à grande échelle, standardisé et planifié.

Surtout, si, grâce à ces principes, le service public éducatif a été à l'origine des progrès sociaux et économiques exceptionnels de l'époque moderne, c'est en grande partie parce qu'il a

⁵⁰ Et la marge de manœuvre est grande, entre les "Amphis de la Cinq", les vidéotransmissions du Cned, les mastères de Citcom en visioconférence et les cours via Internet, pour prendre quelques exemples aussi différents que possible les uns des autres...

⁵¹ et, pour cette raison probablement, plus familière aux membres du "Sif".

réussi à concilier deux catégories d'avantages : ceux, politiques, de l'égalité (par l'uniformité du service et la redistribution des ressources) et ceux, financiers, de la standardisation (par la rationalisation des tâches, la péréquation des moyens et les économies d'échelle). Cette conciliation renvoyait elle-même plus fondamentalement à la conjonction de deux logiques apparemment hétérogènes mais en réalité complémentaires : la logique politico-philosophique de l'intégration nationale et de la diffusion du Progrès et des Lumières et la logique économico-industrielle propre aux systèmes dits "à rendement croissant"⁵².

Or, il semble que cette conjonction ne soit désormais plus de mise et que, pour toute une série de raisons exposées plus bas, ces règles atteignent aujourd'hui leurs limites. Tel serait en tout cas, selon la seconde hypothèse, le contexte dans lequel s'opéreraient les remises en cause favorables à un nouvel ordre industriel. Par-delà l'écart de diagnostic, que cache alors l'alternative industrialisation / réindustrialisation ? Essentiellement, on le verra au fil des pages, une différence d'appréciation sur la nature des mutations en cours. Pour les partisans de la première thèse, celle de l'industrialisation *ex nihilo*, les turbulences que traversent actuellement les sphères de la formation sont, à peu de choses près, celles que connaissent en pareilles circonstances tous les secteurs à partir du moment où ils sont forcés d'abandonner le régime artisanal qui était le leur. Non sans mal, tentent en effet de s'y imposer des pratiques qui, par définition, leur sont étrangères. Ainsi, par exemple, de la division du travail et de la séparation entre conception et exécution, de la rigidification du savoir et de la codification des interactions pédagogiques selon des schémas préprogrammés⁵³ : autant de dispositions inacceptables *a priori* en ce qu'elles entraînent la disqualification des *habitus*, types anthropologiques⁵⁴ et systèmes idéologiques grâce auxquels le système a fonctionné jusqu'à maintenant. De leur côté, les partisans de la thèse de la réindustrialisation se montrent sensibles à ceux des indices qui concourent le plus à accréditer le principe d'une transformation du régime quasi industriel antérieur, au lieu de militer en faveur d'une industrialisation inédite. Aussi mettent-ils en avant, par exemple, la flexibilisation des modes de fonctionnement et des interactions pédagogiques, la décentration de la relation enseignant-enseigné vers l'enseigné, la division en *front* et *back office*, conforme à ce que l'on sait de l'organisation des services industrialisés⁵⁵ et, de façon générale, les phénomènes appelés à confirmer que la réindustrialisation en cours se distingue du stade industriel précédent en ce

⁵² parce que, dans certaines limites, le coût moyen de leurs bénéficiaires décroît avec l'augmentation du nombre de ces bénéficiaires.

⁵³ Sur ce point, voir les analyses de J. Gadrey (1994). Voir aussi les analyses de G. Pronovost (1994, p.279) sur la formation à distance : "On observe une division du travail souvent très poussée entre le "concepteur", i.e. le professeur d'une part, et le spécialiste de l'éducation et des techniques pédagogiques (...) Il s'agit d'une formation qui paradoxalement évacue le contact direct entre le professeur et les étudiants".

⁵⁴ L'expression est de C. Castoriadis. Elle désigne ici, par exemple, la figure de l'enseignant "seul maître à bord", libre des choix dont, en classe, il assume la responsabilité de part en part.

⁵⁵ Voir sur ce point les analyses de Y. Combès, en particulier sur la cité des Sciences.

qu'elle affecte moins l'amont de la chaîne pédagogique (conception, production et prestation des connaissances) que son aval (accès à ces connaissances par les usagers). En cela, elle participerait d'ailleurs de la vaste entreprise de réingénierie où sont engagés nombre des secteurs économiques des pays développés.

Ce sont là les indices d'un stade néo-industriel ainsi qualifié par les partisans de cette thèse parce qu'il est effectivement en rupture par rapport aux principes du régime antérieur, eux-mêmes guère éloignés de ceux prévalant dans la grande industrie. Avec, toutefois, cette précision supplémentaire de nature à expliquer bien des difficultés auxquelles s'expose une telle métamorphose : industriels, ces principes n'en étaient pas moins indissociablement liés à ceux, juridico-politiques, sur lesquels reposait l'appareil de formation traditionnel. Privé de tels soubassements, le nouveau régime industriel en trouvera-t-il d'aussi efficaces du côté du marketing éducatif et du management entrepreneurial ?

Ainsi ne sont-ce pas seulement deux évaluations généalogiques différentes des mutations industrielles qui se font face. Comme on le voit, ce qui sépare les deux thèses en présence porte plus fondamentalement sur l'identification des formes que revêtent l'une et l'autre de ces deux industrialisations : si simple industrialisation il y a, les obstacles et résistances qui se rencontrent sont valablement imputables à l'hostilité d'un secteur artisanal et, à ce titre, naturellement opposé à toute entreprise d'objectivation, de formalisation et de professionnalisation (au sens qu'en référence à G. Jobert, É. Delamotte donne à ce terme) ; au contraire, si c'est de réindustrialisation qu'il s'agit, ces mêmes obstacles et résistances sont à interpréter comme des manifestations de la transition d'un modèle industriel (ou quasi industriel) à un autre et, en particulier, de l'abandon des références et de la légitimité politiques et philosophiques sur lesquelles s'appuyait celui qu'il cherche aujourd'hui à remplacer. Sans que cependant de nouvelles références ne soient pour le moment en mesure de se substituer aux anciennes, tenues pour déficientes.

Ce qui, on le voit en fin de comptes, est donc en jeu ici et qui transparaîtra à nouveau quand d'autres problèmes du même type⁵⁶ se rencontreront au fil de la lecture, c'est bien la manière de poser la question de l'industrialisation de la formation. Une question, annonçons-nous au départ, plus que des réponses...

⁵⁶ Comme, par exemple, celui de la médiation ou celui de l'opposition entre industrialisation par les produits et industrialisation par les services, selon la place que les auteurs attribuent aux uns et aux autres dans le procès d'industrialisation de la formation, ou celui de l'articulation entre les pratiques (que les discours de ceux qui en sont responsables ne caractérisent pas toujours exactement) et les discours (que les pratiques de ceux qui les tiennent ne confirment pas toujours), ou encore celui touchant à l'implication des dispositifs techniques, auxiliaires du processus pédagogique ou composantes d'un environnement éducatif enrichi et élargi jusqu'à l'extra-scolaire.

Économie générale de l'ouvrage

Ultime précision destinée à éclairer les choix présidant à l'organisation de cet ouvrage : si son plan ne reprend pas la triple stratification des questionnements qui vient d'être exposée ici, la raison en est que ceux-ci se retrouvant peu ou prou dans toutes les contributions. Il a donc semblé pertinent de rechercher un agencement plus discriminant et permettant de mieux rendre compte des positionnements respectifs de chaque contributeur.

Ainsi trois sections assurent-elle le regroupement des différents chapitres, selon que l'accent y est mis plutôt sur la manière d'appréhender les mutations ("Approches"), sur les types de questionnements à privilégier ("Problèmes") ou sur la nature des implications à prendre en compte à travers eux ("Enjeux"). Sans sous-estimer ce que, parfois, de tels rangements ont de dérangeant et d'un peu artificiel, l'on fera cependant observer qu'en l'occurrence, celui-ci a un double mérite. A l'intérêt non négligeable de proposer une classification des chapitres en fonction de leurs orientations principales il ajoute celui, plus avantageux encore, de mettre en évidence des proximités et voisinages féconds entre des types d'interrogations relevant pourtant d'objets relativement éloignés les uns des autres.

Dans la première partie ("Approches"), sont regroupées les contributions de G. Tremblay, É. Delamotte et J. Deceuninck. Bien que se situant à des niveaux et sur des terrains distincts, respectivement ceux de l'appareil de formation dans son ensemble, de la formation continue et de l'enseignement initial, elles ont cependant en commun d'interroger les relations de l'industrialisation culturelle et de l'industrialisation des services, d'une part, avec l'industrialisation de la formation, d'autre part.

Dans la seconde partie ("Problèmes"), comprenant les chapitres de B. Miège, É. Fichez, Y. Combès et de nous-même, il sera davantage question de médiation, d'autodidaxie et de *self service*. A nouveau, il se confirmera que la disparité des terrains et des objets n'est pas incompatible avec le respect d'une problématique commune : ici, plus particulièrement, celle de l'articulation entre pratiques anciennes et nouvelles, dans le contexte du changement de priorités que connaît une organisation éducative visiblement tentée d'investir l'aval de la filière.

La troisième partie ("Enjeux") vise à replacer les mutations de la formation dans ses contextes sociaux et économiques. Y contribuent, chacun à leur manière les chapitres de J.-G. Lacroix, d'A. Payeur et de nous-même, mettant notamment l'accent sur ce qu'il y a de critique dans ces mutations.

D'une section à l'autre et *a fortiori* d'un chapitre à l'autre, un même texte doit donc se donner à lire. Certes, il est porté par des approches dont plusieurs différences — et non des moindres — viennent d'être signalées en ce préambule. Elles ne sont cependant pas de nature à empêcher les réflexions, interrogations et analyses de se répondre et, en fin de comptes, de s'accorder sur des problématiques communes.

Notre souhait est par conséquent que, dans et par leur diversité même, ces contributions et les échanges qu'elles nourrissent révèlent ou confirment l'importance, la complexité et la nécessité de débattre de la question de l'industrialisation de la formation comme objet théorique spécifique. Mais, au-delà de la communauté scientifique, cet ouvrage s'adresse à tous ceux pour qui les problèmes de la formation, dans leurs dimensions industrielle et communicationnelle, sont aussi et peut-être d'abord des problèmes de société.

Le séminaire Industrialisation de la formation

Depuis sa création en 1991, font partie de ce Séminaire, parfois désigné par son acronyme, « Sif », Yolande Combès (Centre national d'études des télécommunications et université Paris-Nord), Julien Deceuninck (IUFM Nord-Pas-de-Calais), Éric Delamotte (université de Rouen), Élisabeth Fichez (université de Lille-III), Vivivane Glikman (Institut national de recherche pédagogique), Pierre Mœglin (université Paris-Nord), Alain Prayeur (université du Littoral-Côte d'Opale). Rosemarie Meyer (université Paris-VIII) en a été membre jusqu'en 1997. Récemment, plusieurs collègues se sont joints à ceux qui viennent d'être nommés, mais sans avoir participé à cet ouvrage. En plus de ses réunions ordinaires, le « Sif » organise régulièrement des journées d'étude dont les actes sont publiés : sur la notion d'usager en formation, sur la question des lieux de formation, sur la notion de bien éducatif pour citer les dernières en date. Il est l'un des groupes de recherche habilités par la Société française des sciences de l'information et de la communication.

Le programme intégré franco-québécois

Les responsables du « Programme intégré » franco-québécois sont Jean-Guy Lacroix (université du Québec, à Montréal), Bernard Miège (université Stendhal-Grenoble-III), Pierre Mœglin (université Paris-Nord), Gaëtan Tremblay (université du Québec, Montréal). Il associe aujourd'hui plus d'une dizaine de chercheurs. Plusieurs manifestations donnant lieu à publications ont été ou vont être organisées dans le cadre de ce programme : à Montréal, en 1995 sur « les autoroutes de l'information, un produit de la convergence » ; à Grenoble, en 1998, sur « les téléservices ». Ce programme est cofinancé depuis 1993 par le ministre français des Affaires étrangères et le ministère des Relations internationales du Québec.

La bibliographie fait l'objet d'un dépôt isolé :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387355>